DOCUMENT RESUME

ED 438 928 PS 028 346

AUTHOR Katz, Lilian G.
TITLE Otra perspectiva sobre lo que los ninos deben estar aprendiendo (Another Look at What Young Children Should Be Learning). ERIC Digest.
INSTITUTION ERIC C. earinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO EDO-PS-00-1
PUB DATE 2000-02-00
NOTE 4p.; For English version, see ED 430 735.
CONTRACT ED-99-CO-0020
AVAILABLE FROM ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820-7469. Tel: 800-583-4135 (Toll Free); e-mail: ericece@uiuc.edu. For full text: http://ericece.org/pubs/digests.html.
PUB TYPE ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE Spanish
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Development; *Early Childhood Education; Experiential Learning; Learning Activities; Learning Strategies; *Preschool Curriculum; Small Group Instruction; Student Projects; Teaching Methods; Young Children
IDENTIFIERS Academic Pressure; ERIC Digests; Project Approach (Katz and Chard)

ABSTRACT

This Spanish-language ERIC Digest addresses the question of what young children should be learning that will best serve their development and learning in the long term. Two major dimensions of development--normative and dynamic--are explored, and four categories of learning goals are discussed: (1) knowledge; (2) skills; (3) dispositions; and (4) feelings. The view that children learn most effectively when they are engaged in interaction rather than in receptive or passive activities is presented. The digest also discusses the risks of early academic instruction, and the need for a variety of teaching methods and informal learning environments. An intellectually oriented approach in which children work together in small groups to explore their environment is recommended. (LPP)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 438 928

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (Voice/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
Febrero 2000 • EDO-PS-00-1

Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo

Lilian G. Katz

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

PS 028346

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (Voice/TTY) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
Febrero 2000 • EDO-PS-00-1

Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo

Lilian G. Katz

Educadores de todos los niveles deben confrontar la pregunta sobre qué debe enseñarse. En términos generales, la mayoría de padres y educadores están de acuerdo en que los niños deben aprender cosas que contribuyan a su salud, competencia, productividad y participación en la comunidad. Pero cuando se habla de cosas específicas que deben aprenderse el próximo mes, la siguiente semana o un día en particular, no es fácil lograr un acuerdo.

Las respuestas dependerán en parte de las edades de los aprendices. En otras palabras, la pregunta sobre qué debe enseñarse, hasta cierto punto, depende de cuándo será aprendido. Aunque la pregunta "qué" está relacionada con los objetivos y metas de la educación, la pregunta "cuándo" involucra consideraciones de lo que sabemos sobre la naturaleza del desarrollo y cómo se relaciona con el aprendizaje.

Desde que los estados comenzaron a establecer estándares sobre el desempeño de los estudiantes y desde que surgió la preocupación de la "promoción social", lo que debe aprenderse tiene importancia.

El interés en estándares, competencias y políticas de promoción pareciera tener un nuevo efecto en la educación de prekinder. Es interesante anotar que la legislación reciente reasignó fondos a "Head Start" que establecen estándares de desempeño y estipulan que todos los graduados de Head Start deben aprender 10 letras del alfabeto (National Head Start Association, 1998, p.5). Todavía no se ha determinado el significado de las letras para los niños; estos nuevos requerimientos aparentemente intentan evidenciar inquietudes sobre el estar listo para una instrucción formal en escritura y cálculos numéricos.

Este folleto en primera instancia define el concepto de desarrollo y luego enumera algunas formas de confontar preguntas sobre "qué" y "cuándo" en términos de lo que estamos aprendiendo en la investigación sobre los efectos de diferentes currículos.

La naturaleza del desarrollo

El concepto de desarrollo incluye dos grandes dimensiones: normativa y dinámica. La dimensión normativa trata sobre las capacidades típicas o normales y también las limitaciones de la mayoría de los niños de una edad determinada en un ambiente cultural determinado. La dimensión dinámica trata sobre la secuencia y cambios que ocurren en todos los aspectos del funcionamiento del niño con el paso del tiempo y la adquisición de experiencia, y cómo estos cambios interactúan dinámicamente (Saarni, Mumme, & Campos, 1998). Aunque la dimensión normativa indica un rango probable sobre lo que típicamente se espera que los niños puedan y no puedan hacer y aprender en una edad determinada, la dimensión dinámica genera preguntas sobre lo que los niños deberían o no hacer en un momento en particular de su desarrollo, a la luz de posibles consecuencias dinámicas en el largo plazo de experiencias anteriores. Por ejemplo, en muchos programas de pre-escolar y kinder, los niños reciben instrucciones fonéticas y se espera que completen las hojas de trabajo y reciten factores numéricos en modo rotativo. Pero el hecho de que ellos puedan hacer esas cosas, en un sentido normativo, no es suficiente justificación para "exigirles" que lo hagan. La mayoría de estos niños voluntariamente hacen muchas cosas que los adultos les piden que hagan. Pero su voluntad no es un indicador confiable del valor de una actividad. La pregunta sobre el desarrollo no es solamente, "Qué pueden hacer los niños?, sino también, "Qué deben hacer los niños para contribuir mejor a su desarrollo y aprendizaje en el largo plazo?".

Cuatro categorías sobre objetivos de aprendizaje

Las cuatro categorías de aprendizaje enumeradas a continuación son importantes en todos los niveles de educación—especialmente en la educación de niños pequeños:

Conocimiento. Durante la niñez temprana, el conocimiento está compuesto de factores, conceptos, ideas, vocabulario, cuentos y muchos otros aspectos de la cultura de un niño. Los niños adquieren este conocimiento a través de las respuestas de alguien a sus preguntas, explicaciones, descripciones y serie de eventos, como también a través de procesos activos y constructivos donde utilizan tanto como pueden su entendimiento a través de la propia observación directa.

Habilidades. Las habilidades son unidades de acción pequeñas que ocurren relativamente en un período corto de tiempo y son fácilmente observables o inferidas. Las habilidades físicas, sociales, verbales, numéricas y de dibujo son unas pocas de las casi innumerables habilidades aprendidas en la edad temprana. Las habilidades pueden ser aprendidas a través de instrucción directa o por imitación con base en la observación, y éstas son mejoradas con guía, práctica, repetición, ejercitación y verdadera aplicación o uso.

Disposiciones. Las disposiciones pueden verse como hábitos de la mente o tendencias para responder en ciertas formas a ciertas situaciones. La curiosidad, cordialidad u hostilidad, dominación, generosidad, interpretación y creatividad son ejemplos de disposiciones o conjuntos de disposiciones, en lugar de habilidades o partes del conocimiento. De acuerdo con esto, es de utilidad tener en mente la diferencia entre tener habilidades de escritura y tener la disposición para ser escritor, o tener habilidades de lectura y tener disposición de lector (Katz, 1995).

Las disposiciones no se aprenden a través de instrucción formal o exhortación. Muchas disposiciones importantes, incluyendo la disposición al aprendizaje y a tomar ventaja de la experiencia, son de nacimiento en todos los niños—sin importar donde nazcan o crezcan. Muchas disposiciones que la mayoría de adultos desearían que sus hijos adquirieran o fortalecieran—como por ejemplo, curiosidad, creatividad, cooperación, extroversión, cordialidad—se aprenden principalmente al estar rodeado de personas que las exhiben; y son fortalecidas al ser usadas efectivamente y al ser apreciadas en lugar de premiadas. (Kohn, 1993).

Para adquirir o fortalecer una disposición en particular, un niño debe tener la oportunidad de expresar la disposición en su comportamiento. Cuando ocurren manifestaciones de las disposiciones, éstas pueden fortalecerse cuando el niño observa su efectividad, las respuestas a ellas y experimenta satisfacción debido a ellas. Los profesores pueden fortalecer ciertas disposiciones estableciendo metas de aprendizaje en lugar de metas de desempeño. Un profesor que dice, " Mira cuánto puedes descubrir sobre ésto," en vez de, "Quiero ver que tan bien puedes hacerlo," estimula a los niños a enfocarse en lo que están aprendiendo en vez de enfocarse en la evaluación externa de su desempeño (Dweck, 1991).

Sentimientos. Los sentimientos son estados emocionales subjetivos. Algunos sentimientos son innatos (por ejemplo el

BEST COPY AVAILABLE

miedo), mientras que otros son aprendidos. Entre los sentimientos aprendidos están los relacionados con competencia, confidencia, pertenencia y seguridad. Sentimientos relacionados con la escuela, profesores, aprendizaje y otros niños son también aprendidos durante los primeros años.

Aprendizaje a través de la interacción

Investigaciones contemporáneas confirman que los niños pequeños aprenden más efectivamente cuando tienen interacción en lugar de únicamente receptividad o actividades pasivas (Bruner, 1999; Wood & Bennett, 1999). Estos niños por lo tanto, son más susceptibles a fortalecer sus disposiciones innatas de aprendizaje cuando están interactuando con adultos, compañeros, materiales y sus alrededores de tal forma que los ayudan a mejorar y tomar conciencia de su propia experiencia y de su medio ambiente. Deben investigarse y observarse las características del ambiente más propicias para su aprendizaje; además, sus hallazgos y observaciones deben ser grabados y representados a través de actividades como diálogo, pintura, dibujo, construcción, escritura y gráficos. Las interacciones que surgen en el transcurso de estas actividades generan contextos que incrementan el aprendizaje social y cognitivo.

Riesgos de instrucción académica temprana

Investigaciones sobre los efectos de diferentes modelos de curriculo a largo plazo, revelan que la introducción de trabajo académico en el curriculo de niños pequeños produce resultados positivos en las evaluaciones estándares a corto plazo (Schweinhart & Weikart, 1997; Marcon, 1995). Por ejemplo, el riesgo de la instrucción temprana al estar aprendiendo a leer es que la cantidad de adiestramiento y práctica requerida para tener éxito en la edad temprana parece subestimar la disposición de los niños a la lectura. Claramente no es de utilidad para un niño aprender habilidades, si en el proceso de adquirirlas, se pierde la disposición hacia las mismas. En el caso de lectura en particular, la comprensión parece depender más de la habilidad de lectura en ese momento y no solamente de la enseñanza de la lectura de acuerdo con las habilidades (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Por otro lado, tampoco es deseable adquirir la disposición para ser un lector sin tener las habilidades requeridas. Resultados de estudios longitudinales revelan que los curriculos y la enseñanza deben ser diseñados para optimizar la adquisición simultánea de conocimiento, habilidades, disposiciones deseables y sentimientos (Marcon, 1995). Otro riesgo de introducir prematuramente trabajo formal a niños pequeños es que aquellos que no pueden desempeñar las tareas requeridas están propensos a sentirse incompetentes. Los estudiantes que repetidamente tienen dificultades manejando sentimientos de incompetencia pueden considerase a si mismos estúpidos y actuar de acuerdo a ello (Bandura et al., 1999).

Variedad de métodos de enseñanza

Los curriculos de pre-escolar, jardines infantiles y programas primarios con enfoque académico, típicamente adoptan un método pedagógico principalmente basado en libros de trabajo, adiestramiento y práctica de las habilidades discretas. Es razonable asumir que cuando un método de enseñanza es utilizado por un grupo diverso de niños, muchos de estos están propensos a fallar. Entre más pequeños los niños, más variados deben ser los métodos de enseñanza, porque habrá menos posibilidades de que hayan sido socializados en una forma estándar de responder a su medio ambiente social.

De esta forma, parece que el hecho de que un niño esté listo para aprender tareas de la escuela está influenciado por sus experiencias pasadas, peculiares y únicas. Por razones prácticas, existen limites sobre qué tan variados pueden ser los métodos de enseñanza. Debe anotarse, sin embargo, que mientras los enfoques dominados por libros de trabajo frecuentemente conllevan a instrucciones individualizadas, la individualización raramente consiste en más de un día en el cual un niño completa una página en particular u otra tarea rutinaria. Como sugieren varios estudios de seguimiento, tales programas podrían contrarrestar la disposición innata de aprender—o al menos de aprender lo que las escuelas quieren que aprendan (Schweinhart & Weikart, 1997; Marcon, 1995).

El ambiente de aprendizaje

Entre más joven el niño más informal debe ser el ambiente de aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje informales estimulan juegos espontáneos en los cuales los niños son cautivados por las actividades disponibles que les interesan, tales como variedad en los tipos de juegos y construcción. Sin embargo, el juego espontáneo no es la única alternativa para la instrucción académica temprana. La información sobre el aprendizaje de los niños muestra que las experiencias de pre-escolar y jardín infantil requieren un enfoque "intelectual" en el cual los niños interactúan con grupos pequeños trabajando en conjunto en proyectos que los ayudan a incrementar el sentido de su propia experiencia. Así, el currículo debe incluir proyectos en grupo con base en investigaciones sobre temas que valen la pena. Estos proyectos deben fortalecer las disposiciones de los niños a la observación, experimentación, preguntas y examinación de cerca de los aspectos de su ambiente que valen la pena. Usualmente incluyen construcciones y juegos dramáticos así como variedad de literatura infantil y actividades que surgen de las investigaciones y las tareas de resumir los hallazgos y de compartir las experiencias del trabajo logrado.

Para mayor información

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 258-269.

Bruner, J. (1999, April). *Keynote address.* In *Global perspectives on early childhood education* (pp. 9-18). A workshop sponsored by the Committee on Early Childhood Pedagogy, National Academy of Sciences, and the National Research Council, Washington, DC. PS 027 463.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In Richard A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.

Katz, L. G. (1995). Dispositions in early childhood education. In L. G. Katz (Ed.), *Talks with teachers of young children. A collection.* Norwood, NJ: Ablex. ED 380 232.

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Marcon, R. A. (1995). Fourth-grade slump: The cause and cure. *Principal, 74*(5), 17-20. EJ 502 896.

National Head Start Association. (1998, Fall). *Head Start Quarterly Legislative Update,* 1-5.

Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). In William Damon & Nancy Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. 5th ed. Vol. 3. Social, emotional, and personality development.* New York: Wiley.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23.* (High/Scope Educational Research Foundation Monograph No. 12). Ypsilanti, MI: High/Scope Press. ED 410 019.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academy Press. ED 416 465.

Wood, E., & Bennett, N. (1999). Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. *International Journal of Early Years Education, 7*(1), 5-16.

Las referencias identificadas con ED (documento de ERIC), EJ (revista de ERIC) o número de PS se citan en la base de datos de ERIC. La mayoría de los documentos están disponibles en la colección de microficha en más de 1,000 centros por todo el mundo y pueden pedirse a través de EDRS: (800) 433-ERIC. Los artículos de revista están disponibles en la revista original, a través de servicios de préstamo entre-bibliotecas o a través de centros de distribución dedicados a la reproducción de artículos como UnCover (800-787-7979) o tSI (800-523-1850).

ERIC Digests es de dominio público y puede ser reproducido libremente.

Este proyecto ha sido patrocinado, por lo menos en parte, con fondos federales del "U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement", bajo el contrato número ED-99-CO-0020. Las opiniones expresadas en esta publicación no reflejan, necesariamente, las posturas ni las políticas del departamento de educación de Estados Unidos ni la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones que impliquen ser aprobadas por el gobierno de Estados Unidos.

BEST COPY AVAILABLE